

視聴覚教材を利用した授業設計

石 田 敏 子

はじめに

この10年間に日本語教育を取り巻く環境は著しく変化した。日本語教育用視聴覚教材の数も増加しつつある。

視聴覚教材が主として論じられる領域である教育工学の分野は、技術の発達に伴う教育用機器の開発につれて、めざましい発展をとげている。一方、外国語教育の分野では、新しい教育理論に基づいた種々の教授法が提唱され、その効果が論議されている。このような現状をふまえて、日本語教育用視聴覚教材をどのように活用したらよいかを考えてみたい。

語学ラボラトリーやティーチングマシン、CAI等が出現するようになってからは、教育メディア、教授メディア、教育機器といった用語も使われているが、ここでは、実物も含めた視聴覚的表現手段で構成された教材という意味で「視聴覚教材」の語を使用する。

I. 新しい外国語教育と視聴覚教材

外国語学習理論は、行動を刺激と反応の結合とみる行動主義心理学にえられた口頭習慣学習理論から、人間の理性に注目する認知主義心理学に基づいた認知主義学習理論へと移ってきた。後者は、意味の学習、コミュニケーションの技能、学習者の自発性を重視する。その結果、学習者は何を云いたいのか、学習者を緊張から開放し、学習を楽しませるにはどうすればよいか強調される。具体的には、「概念」に基づいた学習項目の配列、応答形式やロールプレイを中心としたドリル、学習者が主体とな

り、教師は脇へどいた教授法といった形をとる。Community Language Learning, サイレント・ウェイ, サジェストペディア等、いわゆる伝統的教授法の枠をこえた新しい教授法の提唱者が心理学者や、精神病理学者であったりする点も注目される。これらの教授法については、日本語教育の分野でも紹介されているので、ここでは基盤となっている考え方や手法の説明は割愛する。

これらの新しい教授法は、何をどこまで教えるかという点に関してはまだあまり明確にしていない。しかし、その手法を部分的に取り入れることは可能であり、実践例も見られる。これらの教授法に共通しているのは、学習者が教室活動の主体となることである。この点で視聴覚教材の果す役割は、従来とは変ってきている。これまでの視聴覚教材は提示や文型練習のキューを与えるために主として用いられ、教師の用いるものであり、学習者が受け身になる懸念が強調されてきた。今後の語学教育では、従来の役割を果す視聴覚教材の他に、小規模な、しかし、多様な視聴覚教材が学習者によって使われるようになるであろう。また、大規模な教材を学習者自身がコミュニケーションを行う手段や助けとして使用する方法も考えねばならないであろう。

スライドを使用するサン・クルー(クレディフ)方式に対するステヴィック(1979, P. 186)の批判はコミュニケーション技能の習得を目的とし、学習者が主体となる教授法における視聴覚教材のありかたを明確に示唆している。

「ほとんど全部のユニットで行われることは「昼食をとること」ではなく、むしろ「いつか実際に昼食をとるとき必要になるかもしれない語いや構文を使って、フィルムストリップの中で昼食をとっている人たちについて話すこと」である。最終のステップでさえも、教師が学生に対してすでに大体説明したシチュエーションを実演させるのが普通である。学生のパーソナリティの非学問的部分から出てくる関心を投入する余地はほとんどないようである」

II. 教育工学と日本語教育

日本語教育では、何を教えるかについてはかなり研究がすすめられている。しかし、どう教えるかに関して、科学的なアプローチがなされているとはいいがたい。例えていうならば、ボール投げのボールについての研究はなされているが、投げ方や受け取り方についての実証的研究がなされていない。この意味で、教育工学の分野における次のような考え方は、今後の日本語教授法の研究や実践にとっても参考になると思われる。

1. 授業設計と授業分析

教育過程の設計、実施、評価が教育工学の中心的課題とされ、授業改善のための種々の技法の開発が研究されている。教授学習過程を全体的システムとしてとらえ、その過程にかかわる諸要素を分析、検討し、目標にそ

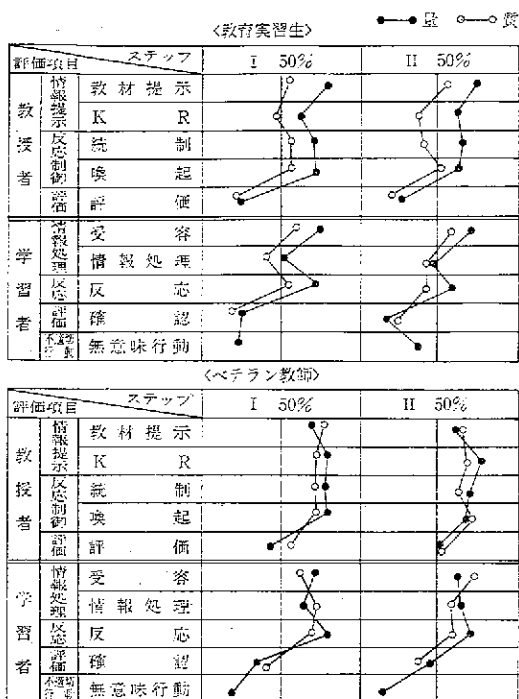
図表 1 教授学習過程評価視点表 東工大 坂元研

教師	提 示	情報提示	目標提示, 内容提示, 資料提示, 説明, 演示, 実験
	反応制御	喚 起	発問(問いかけ, 質問), 指名, 問あい, 反応要求
		統 制	指示, 誘導, 注意, 合図
	評 価	診断・評価	診断, 評価
師	* K R	知 的 KR	肯定, 否定, 承認, 助言, まとめ
		情 的 KR	はげまし, 賞賛, 皮肉, 反省, 無視, おわび, 冗談, しかる

生徒	受 容	受 容	見る, 聞く, 考える
	反 応	処 理 反 応	読む, 書く, 話し合い, 実験, 操作(計算), 単純行動
		発 表	発表, 表現読み, 演示実験
		要 求	発表要求, 質問
		感 情	感情表現
徒	評 価	自己評価	確認, 了解の反事(挙手), 訂正, 反省

* Knowledge of Results. 行動の結果について知ること。学習者の反応の正否を知らせること。

図表 2 教授学習過程評価グラフ



(大塚明郎 1977
p. 92, 93)

ってこれらの要素を再構成する。この手順を設計と呼ぶ。視聴覚教材の選定と位置づけも教育過程全体の流れのなかで行われる。評価問題も設計の段階であらかじめ作成し、学習が終わったとき、それに答えられることを目標のなかに含める。

授業の目標はたんなるスローガンではなく、具体的でなければならない。学習終了時に形成されるべき学習者の行動を明確に記述する種々の技法が目標分析として研究されており、教科内容を重視して目標分析をするもの、その技術に熟達した者の行動を細かく分析して学習の目標とすべき要素をとりだすものなどがある。

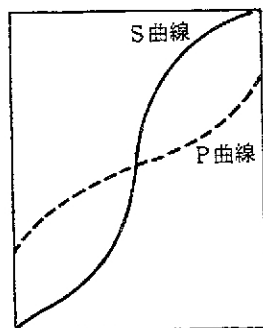
日本語教育では、多様な学習者を対象としているところから、まず、学習者のニーズ分析を行い、その結果に基づいて目標をきめ、授業過程を設

図表 3 S-P 表(図は佐藤隆博
1982, P.12, 13 より)

A. S-P 表の例

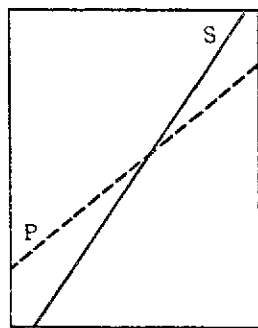
生徒 (得点の高い順)	S	問題 (左からやさしい順)										得点	
		2	3	7	4	9	1	6	5	10	8		
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	S 曲線
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
9	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1		8	
4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0		7	
10	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0		6	P 曲線
2	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0		6	
14	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0		5	
1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0		5	
13	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1		5	
6	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0		5	
15	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0		4	
11	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1		4	
3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0		3	
8	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0		2	
12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		1	
正答数		12	11	10	9	8	8	7	6	5	4		

B. 曲線の典型的パターン



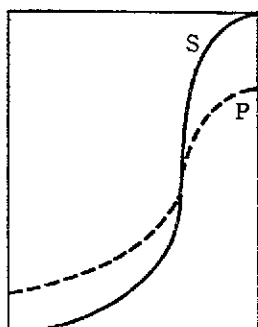
(a)

(a)
平均正答率 50% 前後。
正答率は 80-20% 程度に分布。
正規分布に近い。標準学力テスト、
実力テストに多く見られる型。



(b)

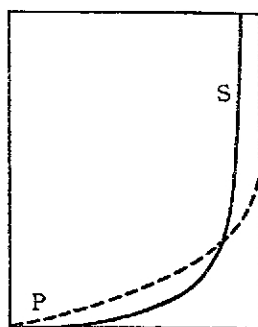
(b)
平均正答率 50% 前後。
達成度の高い問題から低い問題まで、
達成度の高い者から低い者まで一様に分
布。
達成度の個人差の識別に便利。



(c)

(c)

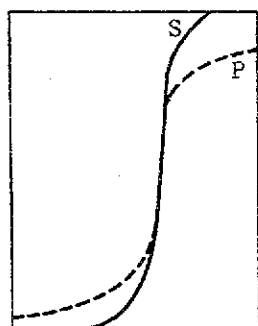
平均正答率 70-75%。少数の問題の達成度が急に下がる。大部分の者の達成度は平均点の前後に集中。一部の下の者の達成度が急に低くなっている。



(d)

(d)

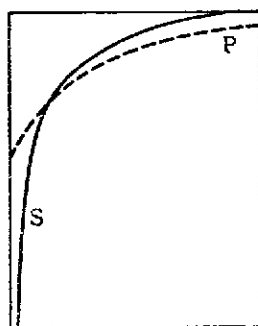
平均正答率 80% 前後。極く少数の者の達成度が低い。プログラム学習などに見られる型。



(e)

(e)

平均正答率 60% 前後。極端に達成度の高い問題と低い問題とがある。好ましくない例。



(f)

(f)

平均正答率 25% 前後。達成度は非常に低い。プリテストに多い型。

計しなければならないであろう。何をどこまで要求することを目標とするか、明確に記述しておくことが必要である。例えば「こそあど」の習得が最終目標であったとしても、現在日本で行われている一般的教授法では、

最初の授業の目標は、「短文中のこれは、それは、あれはの基本的な使い方の違いを理解する。口頭で使い分けができる。これを使って口頭で質問に答えられる。」程度となるであろう。

授業分析の技法としては、坂元昂らの開発した相関分析がある(大塚明郎, 1977 他)。これは、教師と学習者の授業中の行動を質と量の面で評価しグラフに示すもので、教師養成のためにも用いることができる。図表 1 は授業評価の着目すべき点、図表 2 はベテラン教師と実習生の相関分析である。(大塚明郎, 1977, P. 92, 93 より)

国語学、言語学の延長になりがちな現在の日本語教授法に取り入れてよい技法であろう。

2. S-P 表

評価には、次の三つの類型がある。

診断的評価 学習を始める前の準備のための評価。あらかじめ必要な技能の有無や既習レベルを確認する目的で行われる。
(例 プレイスメントテスト)

形成的評価 授業の改善すべき点や方向を知るための評価。学習過程で行われ、学習の進展状況や問題点を明らかにする。(例 学期中の小テスト)

総括的評価 学習終了時の学習成果を明らかにする評価。学習目標の到達度を知ることができる。(例 期末テスト、学年末テスト)

授業改善のために最も大きな役割を果すのは、形成的評価すなわちクラスの中で行われる教師自作のテストである。教育の現場でテストの特性を評価する簡便な方法として、S-P (S=Student, P=Problem) 表がある。

これは、テストの各問の結果を 0, 1 で記入し、横方向に問題を左から正答率の高い順に、縦方向に上から得点の高い学習者順に並べ、S 曲線(達成度を表す)と P 曲線(問題の難易度を表す)を書き込んだ得点一覧表である。(図表 3 参照)

S-P 表では、問題が出題意図にあっていたか、指導が適切であったか、学習者の得点や問題の難易度に極端な差がないかの他、学習者の得点範囲および問題の弁別力が一目で分かる。また、注意係数が簡便に求められ、これを使って、全体の傾向とは異なる問題や学習者を簡単にみつけることができる。

語学教育で S-P 表を使用して授業改善を行った例としては、帝塚山学院大学の英語クラスがある。県や市などの教育センターが S-P 表分析処理のデーターサービスを行っているところもあり、S-P 表作成機能を持つ機器も市販されている。日本語教育では、クラスのサイズが比較的小さく、小テストを学期中に度々行うことが多いことから、この S-P 表は活用できるであろう。

3. ATI (Aptitude-Treatment Interaction 適性処遇交互作用)

教授法の効果は個人差によって異なり、目標に到達できない者も別の教授法を選べば、目標とする基準に達することは不可能ではないとする理論で L. J. Cronback によって提唱された。例えば空間的分析やイメージが必要な課題は、空間的能力の高い学習者には言語による説明が、低い者には簡単な絵が適している。また、ある教授法や視聴覚メディアの経験を与えておくと、後に同じ教授法やメディアを使って新しいことを学習するのに役立つ。視聴覚教材を利用した教授法や漢字の教え方の効果には、適性との交互作用があるにちがいない。日本語教育における教授法と学習者の適性が明らかにされれば、さらに効果的な教育が期待できるであろう。

III. 日本語教育用視聴覚教材

1. 映画・VTR

現在日本語教育用 VTR には、大別して2種類ある。一つは文化庁および国立国語研究所が、もう一つは、国際交流基金が企画したものである。

前者は、初級レベルの文型や表現を中心に作られ、国立国語研究所日本

語教育センターが企画したものは、日本語教育映画基礎篇 30 巻(各巻 5 分)としてまとめられている。シナリオ集の他、教師用マニュアル、学生用練習帳も準備されており、このシリーズについては、日向茂男(1979)、日向茂男他(1983)に詳しく説明されている。

後者には、初級向きと上級向きとがある。初級向き VTR「ヤンさんと日本の人々」は、留学生を主人公として、成田到着からアパート探し等を通じて日本の生活を紹介しながら初級レベルの文型や表現の使い方を提示する。約 6 分のスキット 13 で構成され、初級レベルの前半程度の内容が含まれている。一日に 1-2 時間の授業で約 13 週間分である。英和対訳のシナリオの他に英文の指導書がついている。最近では、教師の説明(英語)や練習のついたテレビ番組も用意された。このシリーズは、特定の文型の提示を目的とはしているが、面白さと自然な会話、自然なシチュエーションを重視し、使用する語いや表現に制限を設けていない。また、日本人の日常生活、現代の日本社会、文化の紹介も意図している。

上級向きのものは、日本のテレビで放映されたドラマの版權を買取って VTR 化し、日本語教育用に主として海外で使えるようにしたものである。

2. スライド

スライド教材には、「生活の中の文字一駅で」(1970 年文化庁企画)の他に、スライドバンク・シリーズ(国際交流基金企画)がある。シリーズとしてまとめられているが、必要に応じて組み合わせて使用できるようにすることが本来の目的である。しかし、映写機の使用が必ずしも簡単ではないことを考慮し、各スライドをそのまま B4 判の厚紙に焼き付けたパネル教材も併せて作成された。個人では作りにくいスライドの作成に重点がおかれている。場面、話し、表現等の選択には、各日本語教育機関を代表する委員があたった。

正月、場所、生活、12 か月、留学生シリーズが作られている。(テープ、解説書付き。但し、正月シリーズを除く。)

IV スライド教材を使用した「口頭表現」クラス

外国語教育の新しい傾向や教育工学の考え方を念頭において「口頭表現」のクラスを試みてみた。

使用教材 スライドバンク「12か月シリーズ」

対象 C4クラス(中級) 中国人4 韓国人4 マレーシア人2,
早稲田大学語研 ペルー人1名。イタリア人1名(前期のみ)

診断的評価として、各スライドを一人ずつ説明させ録音した。その結果と使用教材の性格を考えあわせて次のような目標をたてた。

1. 既習の語い、表現(特に呼応表現)、文型の的確な使い方を知る。
2. それらを使用して自然なコミュニケーションができる。
3. 書き言葉と話し言葉の差を知る。
4. スライドで示される各月毎の日本の習慣や行事を理解する。
5. それに関する語い、表現が使える。
6. それと類似の自国の習慣や行事が説明できる。
7. スライドの会話に含まれる特定の表現が理解でき、使える。

形成的評価には、月毎に録音する学習者同士の会話を使用した。成績をつけるための総括的評価は最初と最後の月の録音とを比較して行う。しかし、クラス外での言語使用も影響するので、真の意味でのこのコースの総括的評価はできないであろう。

週一回90分のクラスなので月四回単位で授業計画をたてた。

第1週 その月のスライド Part I (各月の代表的な年中行事。解説つきではあるが、テープはない)を見せる。適宜解説する。その後で、一人ずつスライドの説明をさせる。(時間のない時は省略。)

第2週 Part II を見せながら、テープを聞かせ、内容の理解を確認する。その中に含まれている表現の使い方について説明し、相互に練習させる。

第3,4週 二人ずつ組み、好きなスライドを選んでそれについて会話をさせ、録音する。再生して誤りを訂正したり、より自然な言い方を練習したりする。

説明は最小限にとどめ、常に質疑応答の形でクラスを進めるようにした。表現の使い方は、例えば、7月であれば、賞賛、激励、命令、弁解、注意が含まれている。賞賛、激励については、応答の仕方や他の言い方も紹介した後、まず、教師が学習者の一人を相手に賞賛—応答—激励のやりとりをしてみせる。ついで、その学習者に他の学習者に対してなにか賞賛の言葉をかけさせるというようにして、全員に類似のやりとりをさせる。弁解、注意についても同様の練習を行う。弁解の表現は、12月にも出てくるが、ここでは、断るための弁解である。日本の断り方の特長を簡単に説明し、目上に対する場合、親しい間柄の場合に分けて前記のような練習をする。重要な、会話形式で練習可能かどうか等を考慮し、練習すべき表現を選んだ。

録音する会話の内容は自由で、テープの会話にはとらわれない。録音する相手の組み合わせは、そのつど変え、変化をもたせた。録音中は訂正しないで、どんな方法でもいいから知っている言葉や表現を使って、自由に意思を通じさせる方法をとらせた。間違っても恥ずかしがる必要はないこと、既習の表現で使い方のよく分からないものはむしろ積極的に使ってみることを事前に強調した。いろいろな国からの学生がいたのと、男女約同数だったせいか、話題は豊富で会話の量が少ないというようなことは起こらなかった。テープの内容を真似た例はなかったが、テープで聞いた語いや表現は使われていた。テープの会話がヒントになっていたわけで、もし、テープを聞いていなかったら、彼らは何をどう話したらよいかとまどっただろう。月の半ば頃になると、学外で友人たちとその月の習慣や行事について話してくるらしく、それに関する身の回りの出来事についての質問が多く出た(例 共同募金)。発音やアクセントに問題のある者もいたが、特に意味の混同を起こさない限りは、一通り訂正するだけにとどめた。こ

のレベルでは、練習させても効果があるかどうかは疑わしく、それよりも自然な言い回しを覚えさせたほうが役に立つと思われるからである。訂正の主眼点は、意味が通じるか、自然であるかにおいた。頻度の高い誤りやよく使われる表現の誤りを重点的に取り上げ、上記の方法で練習した。不自然な言葉の使い方については、自然な用法を紹介し、これも練習の対象とした。

結果としては、よどみなく話し、ぎこちなさが取れたこと、基本的な助詞の誤用が少なくなったこと、受け答えが自然になったこと、自信を持って話すようになったことなどがあげられるが、多分に主観的な観察であり、前述したように、このクラスのための効果とは言えない。しかし、欠席が少なかったこと、学習者が全員積極的に大いに話したこと、クラスが笑いと活気に満ちていたことは確かである。また、学習者自身から出たものを練習の対象にしたことが、なんらかの意味で「定着」に役立ったよう願っている。

コース終了後のアンケート結果では、全員がスライドの使用は役に立ったとしている。録音は面白く、役に立ち、自分で録音するのがあまりいやではなかった理由としては、スライドを見ながらだと分かりやすく、かつ、覚えやすい、日本の習慣を知るのに役立つ、身近な会話なのですぐ使える、自分の欠点を個人的になおしてもらえる、自分と他の人との違いがよく分かる、言葉の正しい使い方が確実に分かるなどがあげられている。話し方がうまくなったと思う者、あまりうまくならなかったと思う者は半半であった。自分は内向的であるとする者も録音はあまりいやではなかったと答えている。テレビは平均して週10時間位見ており、音楽が一番好きな学生が半数を占め、美術がそれに続いている。読書をあげた者は一人しかいなかった。その点では、学生の適性と教授法が偶然ではあるが一致したクラスだったのかもしれない。

参 考 文 献

1. 大塚明郎他 1977 「教育工学の新しい展開」, 第一法規
2. 川口義一 1983 “サジェストベディアの理論と実践” 「日本語教育」 51, 88-100
3. 川本喬 1985 “初級日本語教授法の現状・新しい外国語教授法” 「同上」 55, 13-19
4. 佐藤隆博 1975 「S-P 表の作成と解釈」, 明治図書
5. _____ 1982 「S-P 表の活用」, 同上
6. Earl Stevick 1976 *Memory, Meaning & Method*, Newbury House Publishers (石田敏子訳「新しい外国語教育」ブリタニカ [絶版])
7. Gavriel Salomon 1979 *Interaction of Media, Cognition and Learning*, Jossey-Bass Inc., Publishers
8. 田中望他 1985 “Council of Europe の言語教育プログラム” 「日本語教育」 55, 31-47
9. 日向茂男 1979 “日本語教育映画基礎篇について—映画教材を考える—”, 「日本語教育」 38, 33-44
10. 日向茂男・濱田潤 1983 “日本語教育映画基礎篇の完成について—映像教材の可能性と展望—”, 「同上」 51, 118-130